



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Influencia de la evaluación formativa y el feedback en la calidad educativa

Autor/es

MARÍA SÁNCHEZ CÁMARA

Director/es

FERMÍN NAVARIDAS NALDA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario en Intervención e Innovación Educativa

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2019-20



Influencia de la evaluación formativa y el feedback en la calidad educativa
, de MARÍA SÁNCHEZ CÁMARA

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2020

© Universidad de La Rioja, 2020

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

Trabajo de Fin de Máster

Influencia de la evaluación formativa y el feedback en la calidad educativa

Autora

María Sánchez Cámara

Tutor: Fermín Navaridas Nalda

MÁSTER:

Máster en Interv. Innovación Educativa (256M)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2019/2020

Índice

1. Introducción.....	1
1.1. Justificación	1
1.2. Problema objeto de estudio	3
1.3. Objetivos.....	3
2. Fundamentación teórica	5
2.1. Cuestiones previas: marco conceptual y terminológico acerca de la evaluación	5
2.2. Evolución y enfoques de la evaluación en el ámbito educativo.....	11
2.3. Nuevos desafíos de la evaluación.....	18
3. Material y método	27
3.1. Procedimiento de estudio.....	27
3.2. Fuentes documentales: estrategias de búsqueda	27
3.3. Criterios de selección	28
4. Resultados y discusión	31
5. Conclusiones	39
5.1. Conclusiones generales	39
5.2. Reflexiones finales y líneas de investigación futuras	40
Referencias.....	43

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es comprobar la eficacia de la evaluación formativa, y con ello del *feedback*, a la hora de lograr una educación de calidad y un aprendizaje significativo en los alumnos. Para lograr responder a esta cuestión se ha llevado a cabo un diseño metodológico de revisión cualitativa y descriptiva, realizando una recopilación y análisis de información proveniente de diversos artículos y autores relevantes, en cuanto al concepto de evaluación y su evolución con el paso del tiempo hasta llegar a la evaluación formativa. Los principales resultados obtenidos indican que el *feedback* genera un impacto positivo en el rendimiento y aprendizaje del alumnado, siempre que se tengan en cuenta una serie de aspectos. Asimismo, entre las conclusiones obtenidas, cabe destacar la importancia y necesidad de inculcar este sistema en todas las aulas para lograr un aprendizaje significativo y el pleno desarrollo del alumnado.

Palabras clave: evaluación formativa, feedback, aprendizaje significativo, calidad.

Abstract

The main objective of this work is to verify the effectiveness of formative assessment, and with it, of feedback, when it comes to achieving quality education and meaningful learning in students. In order to answer this question, a qualitative and descriptive review methodological design has been carried out, compiling and analyzing information from various relevant articles and authors, regarding the concept of evaluation and its evolution over time until get to the formative assessment. The main results obtained indicate that feedback generates a positive impact on student performance and learning, provided that a series of aspects are taken into account. Likewise, among the conclusions obtained, it is worth highlighting the importance and need to instill this system in all classrooms to achieve meaningful learning and the full development of students.

Key words: formative assessment, feedback, meaningful learning, quality.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

En la sociedad actual, garantizar la calidad educativa constituye uno de los grandes desafíos de todos los Sistemas Educativos en el mundo (De la Orden, 2009), asociando este constructo a la categoría de “superioridad o excelencia” (Real Academia Española [RAE], 2020) frente al resto. En este contexto, es frecuente observar una relación entre la actividad evaluadora y la calidad, resultando esta muy significativa en el ámbito educativo. Para algunos autores (De La Orden, 2009, p.18), esto es debido a que “la calidad exige evaluación y la evaluación se justifica como garantía de calidad”. Es decir, para lograr la calidad es necesario que ocurra un cambio o mejora en uno o varios aspectos de aquello que se pretende mejorar y para ello es necesario que exista una previa evaluación de qué cambiar y cómo hacerlo.

En general, la evaluación se presenta como una actividad esencial en todos los ámbitos de la sociedad, bien sea planificada o no, o incluso de manera consciente o inconsciente. Constantemente las personas evalúan niveles de desempeño profesional, situaciones, procesos o niveles de logro, y los compara con otros, atribuyéndoles así un valor (De la Orden, 2009). En las actividades planificadas la evaluación resulta necesaria y esencial, teniendo una función fundamental en su “mantenimiento y mejora, dando testimonio de su funcionalidad, relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia, fiabilidad, seguridad, facilidad de uso y probidad, en síntesis, de su calidad” (De La Orden, 2009, p. 19).

Dentro de estas actividades planificadas encontramos la educación, siendo esta un claro ejemplo de la importancia de la evaluación para conseguir alcanzar una calidad educativa, que a su vez afecta a la sociedad futura. Como defienden Murillo e Hidalgo (2015, p. 5), “la forma que tenemos de evaluar marca inexorablemente a nuestros estudiantes, en la escuela y a lo largo de toda su vida, y con ello se contribuye a crear una sociedad u otra. Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes”.

Esta tesis destaca en buena medida la relevancia que tiene tanto la educación como la evaluación en la sociedad, y pone de manifiesto que para conseguir un

mínimo de calidad en cualquier ámbito es necesario que se den tanto una como la otra, siempre unidas y relacionadas entre ellas. No se puede lograr una “buena” sociedad, sin una “buena” educación, que, a su vez, no es posible sin que exista una “buena” evaluación.

Una lectura rápida a la literatura especializada basta para darse cuenta de la gran cantidad de estudios e investigaciones existentes acerca de la evaluación de la calidad de la educación (Murillo e Hidalgo, 2015; De la Orden, 2009; Harvey y Green, 1993, Pérez, 2012), de los diferentes modelos de evaluación existentes (Stufflebeam y Shinkfield, 2007; Castillo y Cabrerizo, 2010), de la relación existente entre el modelo de evaluación elegido por el maestro y la calidad del aprendizaje de sus alumnos (Cruz y Quiñones, 2011; Morales, 2010; Vélez, 2007).

En suma, en el nuevo escenario educativo, la evaluación es considerada como uno de los elementos curriculares que más interés y preocupación suscita entre los profesionales docentes e investigadores (Morales, 2010; Black y Wiliam, 1998). Más aún, algunos no dudan en afirmar que la evaluación resulta un factor determinante para garantizar el cambio e innovación de la enseñanza en las distintas etapas y niveles de nuestro sistema educativo (De la Orden, 2009; Casanova, 2015).

Como Maestra vocacional, estos planteamientos sobre la evaluación constituyen motivos importantes sobre los que iniciar un proceso sistemático de reflexión docente, orientando mi actividad de estudio hacia la búsqueda de modelos y procedimientos que posibiliten la mejora continua en mi *quehacer* educativo.

Con este propósito, el presente trabajo tiene como principal finalidad realizar una revisión descriptiva sobre el sentido y el valor de la evaluación como estrategia docente para la mejora de la calidad educativa. Para Guirao-Goris, Olmedo-Salas y Ferrer-Ferrandis (2008), la revisión descriptiva se caracteriza por una puesta al día sobre conceptos y teorías útiles en áreas en constante evolución. En términos generales, este tipo de revisiones tienen una gran utilidad para los profesionales de la enseñanza, porque leer buenas revisiones es la mejor forma de estar al día y plantear áreas de mejora en nuestras esferas generales de interés.

De acuerdo con todo ello, tras este apartado introductorio, dedicamos un capítulo al estudio detallado y selectivo de diferentes corrientes y líneas de investigación centradas en el tema que nos ocupa. Tratamos de conocer la evolución que ha tenido el concepto de evaluación en nuestro contexto educativo más cercano, las distintas aproximaciones metodológicas en su estudio, los principales factores y variables a tener en cuenta en su planificación, los resultados más significativos para la innovación y mejora de la actividad educativa, entre otros aspectos. Así, después de confeccionar un marco teórico amplio sobre el tema, dedicamos varios apartados para sintetizar y discutir los resultados, así como para elaborar unas conclusiones sobre la base de los mismos.

1.2. Problema objeto de estudio

Parece fuera de toda duda que la evaluación contiene un gran poder de influencia en los procesos y resultados educativos que tienen lugar en los centros docentes (Casanova, 2015; Black y Wiliam, 1998; Morales, 2010; Castillo y Cabrerizo, 2010). Como decía en un apartado anterior, esta cuestión suscita mi interés docente por adquirir un mayor conocimiento sobre el tema, a la vez que me surgen dudas importantes sobre qué debo tener en cuenta en su diseño para asegurar un impacto positivo en la calidad del aprendizaje. En este sentido, cabe preguntarse, ¿cómo debe ser considerada la evaluación para responder a los nuevos desafíos del aprendizaje en nuestro sistema educativo? ¿Cuál es el verdadero potencial de la evaluación para facilitar el aprendizaje de calidad en el aula? En términos generales, estas cuestiones constituyen el problema objeto de estudio en este Trabajo de Fin de Máster (TFM) y orientan las decisiones metodológicas para su estudio

1.3. Objetivos

En estrecha relación con el problema objeto de estudio, planteamos a continuación los objetivos de investigación en este Trabajo Fin de Máster:

- Identificar las aproximaciones teóricas más relevantes elaboradas sobre el concepto de evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer la evolución en torno al sentido y valor pedagógico de la evaluación.
- Analizar líneas de investigación relevantes en el campo de evaluación formativa que exploren el efecto o impacto del feedback en el aprendizaje de los estudiantes.
- Identificar las principales características o factores que explican de una forma significativa la eficacia del feedback en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Cuestiones previas: marco conceptual y terminológico acerca de la evaluación

Como cualquier trabajo de rigor, es fundamental clarificar a que nos referimos con el término evaluación, pero abordar el concepto de evaluación no es sencillo, ya que este depende de varios y diversos factores, en cambio, varios autores han propuesto una serie de definiciones que nos acercan a lograr una visión más clara de su significado.

Un autor muy relevante en este campo es Tyler (1950, p. 69), que definía la evaluación como “el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos de enseñanza”. Para que esta evaluación sea válida y fiable, Tyler indica que los objetivos que se pretenden medir deben ser cuidadosamente establecidos, de una forma jerárquica y teniendo en cuenta el desarrollo individual del alumno. Además, afirma que la evaluación no debe ir dirigida únicamente al alumnado, sino que también debe comprobar la eficacia del programa educativo que se esté llevando a cabo, así como la actividad que esté realizando el cuerpo docente y su formación continua.

Cronbach (1963), además de coincidir con esta última idea planteada de que la evaluación afecta al sistema educativo en su conjunto, realizó una serie de aportaciones, agregándole valor a la misma; tales como:

- La evaluación debe estar vinculada a la toma de decisiones educativas.
- La individualidad del alumnado influye en la evaluación, identificando sus necesidades para ajustar el programa a ellas, juzgando sus méritos para su selección y agrupación e informándole sobre su progreso y deficiencias.
- La evaluación debe tener en cuenta el trabajo en el aula, los cambios observados en el alumnado y un seguimiento de este.

Pese a que estas dos referencias de autores no son actuales, para comprender cómo ha evolucionado la evaluación educativa hasta la actual, es totalmente necesario tenerlas en cuenta, ya que son considerados como “los

padres de la evaluación”, y tuvieron una gran influencia en su época y en la actualidad.

Gracias a las aportaciones de estos autores, además de otros muchos que siguieron y profundizaron en sus ideas, “se percibe que el núcleo de la evaluación lo constituye la valoración del cambio ocurrido en el alumno como efecto de una situación educativa sistemática” (Escudero 2003, p. 19), lo cual implica no solo tener en cuenta la calificación final de unos resultados, sino también analizar y valorar aquello que se ha logrado, pese a no estar establecido como objetivo o contenido en sí, además de realizar un seguimiento de los logros futuros adquiridos.

Todas estas concepciones de evaluación se han ido modificando y ampliando con el paso del tiempo, a medida que las necesidades y características tanto del sistema educativo como de la sociedad en general han ido cambiando. Por ello, es necesario conocer definiciones propuestas por autores actuales, para así clarificar el concepto de evaluación educativa hoy en día.

Castillo y Cabrerizo (2010, p. 2) proponen una definición, atendiendo a la finalidad de la evaluación, siendo esta de “asesoramiento, regulación, reorientación y ordenación de los aprendizajes, para mejorar los procesos de enseñar y de aprender (...), hasta el punto de ser uno de los elementos de la calidad de un sistema educativo”.

Siguiendo esta línea de entender la evaluación educativa como un proceso de orientación o asesoramiento, se encuentra la ley vigente de educación española, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), la cual estableció unas pruebas evaluativas de carácter formativo y diagnóstico al final de cada etapa, con el fin de garantizar que los alumnos hayan alcanzado los niveles de aprendizaje establecidos y orientarles en su futuro académico. Así como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, Preámbulo), que concibe la evaluación como “un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos”.

Otro aspecto a tener en cuenta es el mencionado por Cruz y Quiñones (2012, p. 99), que indican que a la hora de evaluar se debe llevar a cabo “una revisión de planes, actividades que se están realizando, actitud del docente y de estudiantes y de la oportunidad de los objetivos que se están pretendiendo”.

Asimismo lo sostiene la LOE (Preámbulo), afirmando que “resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa (...) y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación”. Esto implica que no se debe evaluar únicamente al alumnado, sino que en su aprendizaje influyen otros muchos aspectos, como la implicación del profesorado, la adecuación del currículum y con ello de los objetivos etc.

Una definición muy completa y actual, que recoge gran parte de las ideas expuestas por los autores mencionados anteriormente, es la propuesta por Santín y Sicilia (2015, p. 9), que conciben la evaluación como:

un proceso generador de información relevante que permite relacionar los recursos, las actividades y los resultados a corto, medio y largo plazo de los centros y programas educativos de una administración observando su evolución en el tiempo para utilizar sus resultados para la toma de decisiones que permitan mejorar la eficacia, la eficiencia y la equidad del sistema educativo.

Después de haber analizado diversos autores acerca de la concepción de evaluación que tienen cada uno de ellos, se puede observar que muchos comparten una serie de ideas clave que quedan resumidas en la siguiente tabla.

Tabla 1

Síntesis de las aportaciones de diversos autores a la definición de evaluación

Autores	Año	Aproximación conceptual y características principales
Tyler	1950	<p>Conocer el grado de consecución de objetivos.</p> <p>Informar sobre la eficacia.</p> <p>Afecta a todo el sistema educativo.</p> <p>Individualidad del alumnado.</p>
Cronbach	1963	<p>Afecta a todo el sistema educativo.</p> <p>Tomar decisiones.</p> <p>Individualidad del alumnado.</p> <p>Mejorar el programa educativo.</p> <p>Provocar cambios.</p> <p>Observar la evolución en el tiempo.</p>

Escudero	2003	Valorar el cambio de un alumno. Observar la evolución en el tiempo.
Castillo y Cabrerizo	2010	Asesorar, regular, reorientar y ordenar aprendizajes. Mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje.
Cruz y Quiñones	2012	Afecta a todo el sistema educativo.
Santín y Sicilia	2015	Generar información relevante. Observar la evolución en el tiempo. Tomar decisiones. Mejorar el sistema educativo.

A partir de todas estas definiciones e ideas expuestas, se puede concluir que la evaluación consiste en conocer el grado de consecución de unos objetivos de aprendizaje, propuestos teniendo en cuenta, en la mayor manera posible, la individualidad del alumno, obteniendo así información relevante tanto del aprendizaje del alumnado como del funcionamiento de todo el sistema educativo, que dará lugar a una serie de valoraciones, tomas de decisiones y cambios, con el fin de lograr una mejora en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero la evaluación no es un único método globalizado que sirva para cualquier situación o contexto, sino que, dependiendo de las circunstancias y finalidad de esta existen distintas alternativas. Estas modalidades de evaluación las podemos agrupar atendiendo a varios criterios, como indican los autores Castillo y Cabrerizo (2010):

En primer lugar, atendiendo al criterio del momento en el que se realice se distingue entre:

- Inicial: realizada al inicio de un curso académico, etapa, actividad, programa, etc., para recoger información sobre la situación de partida del alumnado (tanto académica como personal), y por ello “es fundamental para llevar a cabo un adecuado desarrollo del proceso educativo en cada alumno” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 34), ya que es la que permite ajustar y adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje al alumnado.

- Continua: recogida continua y sistemática de datos durante un periodo de tiempo, que permiten adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje, dependiendo de si los resultados del mismo están siendo positivos o no (Castillo y Cabrerizo, 2010), y ayudan a asimilar mejor los contenidos y competencias (Delgado y Oliver, 2006).
- Final: se realiza de forma puntual al finalizar un curso, etapa, actividad, etc., y tiene como propósito comprobar la consecución de unos objetivos o metas.

Otro criterio a tener en cuenta es la finalidad o el propósito que tenga dicha evaluación, en cuyo caso se distingue entre:

- Diagnóstica: su finalidad es obtener un conocimiento de las características, necesidades, virtudes, etc., del alumnado, “que permitirá al profesor diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad de todos y cada uno de sus alumnos” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 36). Este tipo de evaluación se encuentra muy ligado a la evaluación inicial.
- Formativa: se encuentra muy vinculada a la evaluación continua, ya que se da a lo largo de todo el proceso educativo para informar y mejorar el aprendizaje.
- Sumativa: estrechamente relacionada con la evaluación final, ya que se realiza al finalizar un proceso o una parte de él, para obtener una calificación.

Dependiendo de la extensión puede ser:

- Global: evalúa todos los componentes o dimensiones., y tiene en cuenta el grado de consecución de los objetivos en todas las áreas.
- Parcial: evalúa parte de los componentes o dimensiones de manera separada.

Otro factor que determina distintos métodos de evaluación es el agente evaluador, siendo estos métodos:

- Autoevaluación: los evaluadores son aquellos que han realizado esa actividad a evaluar.
- Coevaluación: los evaluadores y evaluados intercambian los papeles.

- Heteroevaluación: el evaluador y el avaluado son personas diferentes y no intercambian su rol.

Atendiendo a la formalidad con la que se produzca esa evaluación se encuentran:

- Estandarizada: emplea pruebas cuyo contenido ha sido elegido y verificado empíricamente, y para las que se han establecido normas y procedimientos para su realización con el fin de lograr un alto grado de objetividad.
- Informal: no emplea pruebas estandarizadas.

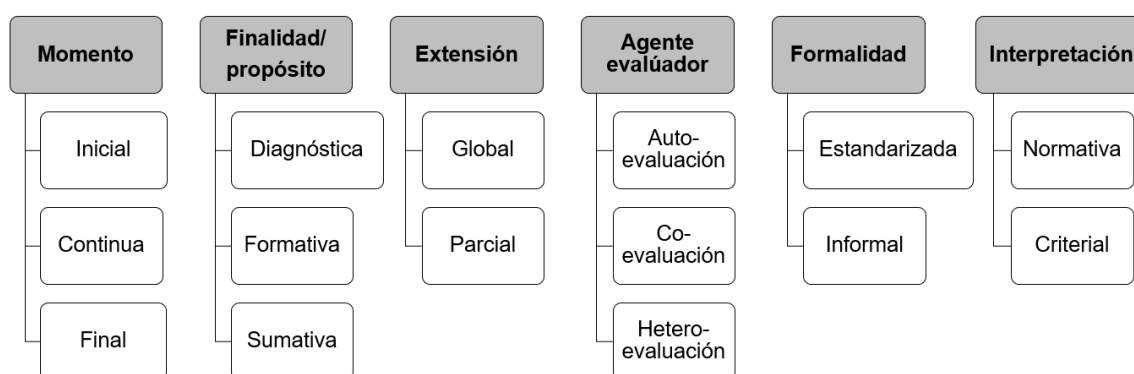
Por último, dependiendo de la interpretación que se le dé a los resultados de la evaluación puede ser:

- Normativa: compara el rendimiento del alumnado con la media, bien de su clase, del centro o del país.
- Criterial: compara el rendimiento del alumnado con los objetivos propuestos previamente.

A continuación, se muestra una figura para sintetizar y aclarar los tipos de evaluación existentes dependiendo del criterio al que atiendan (figura 1):

Figura 1

Tipos de evaluación en función de distintos criterios



La existencia de diversos tipos de evaluación no significa que se tenga que dar uno u otro, sino que muchos de ellos están estrechamente ligados y se dan de manera simultánea. Además, como indica Morales (2010, p. 4), se debe ser consciente de que “cualquier tipo de evaluación envía un eficaz mensaje a los alumnos sobre qué y sobre todo cómo deben estudiar”, por ello se debe conocer

todas las posibles aplicaciones de la evaluación, ajustándola así a las necesidades del alumnado.

2.2. Evolución y enfoques de la evaluación en el ámbito educativo

La evaluación siempre ha tenido una gran importancia en todos los ámbitos sociedad y, sobre todo en la educación. El concepto de evaluación educativa ha ido evolucionando, sufriendo cambios y mejoras, con el fin de lograr conseguir la calidad educativa. Para lograr comprender en qué consiste actualmente debemos hacer una breve revisión histórica sobre la concepción y aplicación de la evaluación desde sus inicios.

2.2.1. Primera etapa

El proceso evaluativo existe desde hace mucho tiempo, diversos autores relevantes en este campo, como Dubois (1970) y Coffman (1971), citados en Escudero (2003), sitúan su inicio hace más de tres mil años, en el imperio chino, ya que realizaban una serie de exámenes para seleccionar a los funcionarios, en vez de que este puesto fuera hereditario. Asimismo, en otras sociedades antiguas como la griega y la romana empleaban también diversos sistemas de clasificación y selección.

Pero, es a finales del siglo XIX (1897) cuando realmente se considera que apareció, como indican Hernández y Guzmán (1991), la primera aproximación a la investigación evaluativa y evaluación formal. Se trataba de un estudio realizado por el pedagogo Joseph Rice en el que comparaba el nivel de ortografía de los estudiantes por medio de tests, para así medir el nivel de eficacia de los programas educativos.

Durante esos años surge “un gran interés por la medición científica de las conductas humanas” (Escudero, 2003, p. 13), y por ello, la evaluación tiene influencias positivistas. Debido a esto se desarrolló entre 1920 y 1930 una actividad evaluativa denominada “testing”. El objetivo principal de este sistema de evaluación era, como indican Castillo y Cabrerizo (2010), encontrar diferencias individuales y establecer la posición de dicho individuo en la norma grupal a través de tests estandarizados, que “informaban algo sobre el alumnado, pero nada de los programas” (Alcaraz, 2015, p. 13).

En consecuencia, los términos medir y evaluar eran entendidos como sinónimos, y, por lo tanto, la principal función del evaluador consistía en ser “técnico experto en la aplicación de instrumentos de evaluación” (Muñoz, 2007, p. 160).

Estos acontecimientos ocurrieron se agruparon en una misma época, ya que tienen un aspecto común, el uso de la medición como sistema de evaluación, es por ello por lo que Guba y Lincoln (1989) la denominan primera generación o generación de la medida. Otros autores, como Stufflebeam y Shinkfield (2005) la califican como época pretyleriana, comprendiéndola desde el 2000 a.C. hasta el año 1930.

2.2.2. Segunda etapa

A partir de 1930, y hasta 1945, Stufflebeam y Shinkfield (2005) lo denominan periodo tyleriano. Esto es debido a la influencia de las ideas del autor Ralph Tyler, conocido como el padre de la evaluación, ya que, gracias a sus obras, como indica Alcaraz (2015), la evaluación pasó a un primer plano frente a la medición, aunque seguían estando muy unidas.

En esta nueva etapa se pasó a concebir la evaluación como el grado de consecución de unos objetivos y, por lo tanto, “ya no es una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida” (Escudero, 2003, p. 15). Es a partir de este momento cuando se comienza a hablar de evaluación educativa, que informaba tanto del cambio producido en el alumnado como de la eficacia del programa educativo. Es por esto, que el papel del evaluador “ayuda a los docentes a seleccionar, organizar y formular los objetivos educacionales, las estrategias y los procedimientos” (Muñoz, 2007, p. 160), adquiriendo una nueva función, la de descriptor.

El siguiente periodo, hasta el año 1957, es denominado por Stufflebeam y Shinkfield (2005) como etapa de la inocencia o irresponsabilidad social, caracterizada por, como indican Stufflebeam, Madaus y Kellahan (2000), un incremento de la oferta educativa, mejoras en el personal y avances en el diseño experimental, pero no se producen grandes avances en evaluación para una mejora de la calidad educativa.

Los autores Guba y Lincoln (1989) conciben su segunda generación de la evaluación uniendo los dos periodos propuestos por Stufflebeam y Shinkfield, es

decir, en el periodo de 1930 hasta 1957, conocida también como la generación descriptiva.

2.2.3. Tercera etapa

En los años 60 comienza otra nueva etapa, que surge como consecuencia del descontento de la sociedad americana con su sistema educativo, a pesar de las inversiones económicas, como afirman Castillo y Cabrerizo (2010), provocando que se tuvieran en cuenta a la hora de evaluar a todos los factores y agentes que influyen en el proceso educativo, pese a que el alumnado seguía siendo el principal sujeto de evaluación. Debido a esto, surgen una gran variedad de reflexiones e ideas de diversos autores, con la finalidad de “clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo” (Escudero, 2003, p. 17).

Un autor de gran relevancia de esta época es Cronbach (1963), cuyas principales aportaciones fueron ligar el concepto de evaluación con la emisión de un juicio de valor y con la toma de decisiones, además de la necesidad de realizar una evaluación del proceso.

También se deben tener en cuenta las ideas propuestas por Scriven (1967), que afirmó que el objetivo de la evaluación es siempre calcular el valor de algo, pero que su función podía ser distinta dependiendo del uso de la información obtenida en el proceso. Estas dos funciones son: formativa (evaluación de un programa en desarrollo) y sumativa (evaluación de un programa finalizado). Además, este último autor también diferenció entre la evaluación extrínseca e intrínseca.

Como afirma Escudero (2003), en esta época, debido a las ideas de Tyler sobre la importancia de los objetivos y las nuevas exigencias de la evaluación educativa, surge con mucha fuerza la evaluación criterial, entendida por varios autores como “el tipo de evaluación que suministra una información real y descriptiva del estatus del sujeto o sujetos respecto a los objetivos de enseñanza previstos” (Escudero, 2003, p. 19).

Con todas las nuevas ideas y avances producidos, la función del evaluador pasó a ser “obtener y procesar sistemáticamente la información a fin de que pueda ser usada por quienes han de tomar decisiones” (Muñoz, 2007, p. 161), a pesar de que durante ese procesamiento de la información esta podía resultar influida por dicho evaluador.

Este nuevo periodo, comprendido entre 1957 y 1972 es denominado por Stufflebeam y Shinkfield (2005) como época del realismo y, por Guba y Lincoln (1989), como la tercera generación, del juicio.

2.2.4. Cuarta etapa

En la década de los 70, y hasta la actualidad, surge otra nueva etapa en la evolución de la evaluación, la de profesionalización (Stufflebeam y Shinkfield, 2005), o la cuarta generación, la sensible y constructivista (Guba y Lincoln, 1989). Se caracteriza en gran parte por la diversidad de aportaciones tanto del concepto de evaluación como de los criterios, procesos, objetos de evaluación, etc.

Escudero (2003) hace una división de esta etapa, distinguiendo en los años 70 una continuación de las ideas de Tyler, y en los 80 una aparición de nuevos modelos alternativos de evaluación, con concepciones y metodologías distintas a las propuestas anteriormente. Esta proliferación de nuevos modelos de evaluación puede agruparse en: paradigma cualitativo y paradigma cuantitativo, que, como afirman Castillo y Cabrerizo (2010), aunque ambos están claramente diferenciados guardan una relación entre sí, ya que la evaluación no es concebible de una única manera ni tiene una metodología específica fija.

En esta época se deja de lado el modelo positivista y se integran elementos de un modelo nuevo, el naturalista, concibiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso constructivista. Este nuevo paradigma naturalista o constructivista propuesto por Guba y Lincoln, como afirma Vélez (2007, p. 154):

toma como punto de partida las preocupaciones, cuestiones y opiniones de los diferentes actores que pueden verse afectados por la evaluación, reconociéndose la pluralidad de valores e intereses coexistentes en la sociedad y su relevancia en la determinación de los propósitos de la evaluación, donde los parámetros de referencia para la emisión de juicios de valor deben ser determinados a través de un procedimiento de diálogo con todos los implicados en un programa o política.

Es decir, se basa en tener en cuenta a todos los implicados en el proceso evaluativo y la interacción existente entre ellos, así como su contexto social, económico, cultural, demográfico, etc., además de analizar los procesos y no únicamente los resultados, y por ello, el evaluador, en esta época, “pierde su característica de juez, convirtiéndose en un investigador de procesos capaz de

construir hechos que le permitan comprender el acto de aprender y por lo tanto de valorarlo" (Muñoz, 2007, p. 162).

Para obtener una visión más clara de las etapas por las que ha ido pasando el concepto de evaluación se ha elaborado una figura en la que se encuentran recogidas tanto las etapas mencionadas por los autores Guba y Lincoln (1989) y Stufflebeam y Shinkfield (2005), como una síntesis de las ideas principales, desarrolladas previamente, que cambiaron en estas épocas (figura 2):

Figura 2.

Esquema de la evolución de la evaluación según Guba y Lincoln (1989) y Stufflebeam y Shinkfield (2005)

GUBA Y LINCOLN (1989)				
1ª generación, de la medida	2ª generación, descriptiva	3ª generación		4ª generación, sensible y constructivista

STUFFLEBEAM Y SHINKFIELD (2005)				
Época pretyleriana	Época tyleriana	Época de la inocencia	Época del realismo	Época de la profesionalización
Hasta 1930	1930 - 1945	1945 - 1957	1957 - 1972	1972 - actualidad
<ul style="list-style-type: none"> • "Testing" • Encontrar diferencias individuales • Establecer la posición de un individuo en la norma grupal • Medir y evaluar como sinónimos • Papel del evaluador: técnico experto 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación: grado de consecución de unos objetivos • Establecer un juicio de valor • Papel del evaluador: técnico experto y descriptor 	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento de la oferta educativa y mejoras • Pocos avances en evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso educativo y evaluativo multidimensional • Toma de decisiones • Funciones del evaluador: obtener y procesar información • Funciones formativa y sumativa de la evaluación • Evaluación criterial 	<ul style="list-style-type: none"> • 70: continuación con las ideas de Tyler • 80: nuevos modelos alternativos • Naturalismo y constructivismo

Como se puede observar, la evaluación ha sufrido cambios muy significativos, sobre todo, uno de los más destacables y que más preocupa a la sociedad y educación actual, es la necesidad de una evaluación justa, que atienda no únicamente a la interpretación que realice el evaluador (maestro o profesor) sobre las distintas pruebas que desarrolle el evaluado (alumno), sino también teniendo en cuenta el trabajo previo, el contexto y la individualidad y todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el paso de una evaluación sumativa a una formativa.

2.2.5. La evaluación a lo largo de la legislación educativa española

Además de los cambios producidos de forma global acerca de la concepción de evaluación también cabe destacar los que se llevaron a cabo a raíz de estos en la legislación española.

En España, todos estos avances se vieron reflejados en las diferentes leyes educativas, comenzando en 1970, cuando se promulgó la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), que optaba por realizar una revisión al sistema educativo para mejorar su eficacia, comprendiéndolo con un carácter más formativo y centrando la evaluación no únicamente en el alumnado sino también en los planes de estudio del centro. Además, en su artículo 38, indica que la evaluación deberá ser continua, de forma que las pruebas realizadas a final del curso o etapa tengan un carácter supletorio.

Posteriormente se aprobaron nuevas leyes educativas como la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), y la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), pero en ninguna de ellas se produjeron grandes avances en el ámbito evaluativo.

En 1990 se promulga una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la cual se establece la importancia de la evaluación en el sistema educativo, “por ello, ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan” (LOGSE, Preámbulo). Esta evaluación propuesta, además, indica que debe basarse en los procesos, siendo continua, global e integradora, es decir, tenía una finalidad formativa.

En 1995 se deroga la LOGSE, promulgando una nueva ley, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre sobre Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros docentes, la cual no amplía los términos establecidos para la evaluación en la ley anterior.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) sí que incide en el ámbito de la evaluación, siguiendo lo establecido en la LOGSE, dedicándole una serie de artículos: para las enseñanzas de primaria, artículo 17, y secundaria, artículo 28, que establecen que debe ser continua, basada en el proceso, así como en el progreso del alumno, y que debe aplicarse

también en “la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de educación y la propia Administración educativa” (artículo 95).

En esta ley se tiene muy en cuenta la evaluación para una mejora de la calidad educativa, además de indicar que constituye “un instrumento ineludible para hacer inteligentes políticas educativas a todos los niveles y para incrementar, progresivamente, su oportunidad y su adecuación a los cambios” (LOCE, exposición de motivos), poniéndolo de manifiesto al implantar la evaluación diagnóstica, con carácter informativo y orientador sobre la adquisición de competencias básicas del currículo.

Posteriormente, se aprueba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que como ya se ha mencionado anteriormente, incide en la importancia de la evaluación como mejora educativa, enfocada en todo el sistema educativo. También se sigue con lo propuesto en la ley anterior acerca de la evaluación diagnóstica con el fin de detectar dificultades en los alumnos y poder tomar medidas para mejorarlas.

Como innovación, esta ley propone que la evaluación consiste en lograr unos objetivos (correspondientes a cada etapa) y valorar el grado de adquisición de ocho competencias básicas establecidas por la misma, suponiendo un nuevo enfoque del sistema educativo y de la enseñanza, ya que la evaluación no se basa únicamente en la adquisición de unos conocimientos teóricos, sino también en su aplicación práctica.

En 2013, se promulga una nueva ley, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, la que actualmente rige el sistema educativo, que modifica a la ley anterior, pero no en todos los aspectos, por lo cual tiene una gran influencia de la LOE. Una de las principales novedades que propone es la evaluación externa al finalizar una etapa, de carácter formativo y diagnóstico. Además, en esta ley se proponen los estándares de aprendizaje como nuevo elemento curricular, con el fin de especificar y concretar los criterios de evaluación que proponían las leyes anteriores.

Todas estas leyes mencionadas tratan rasgos generales, que luego, con la órdenes y decretos se van especificando, tanto dependiendo de la Comunidad Autónoma como del tema a tratar.

2.3. Nuevos desafíos de la evaluación

En los anteriores apartados se ha podido comprobar cómo la evaluación ha ido cambiando progresivamente y adaptándose a las necesidades de la sociedad y, con ello, del sistema educativo, teniendo en cuenta a la hora de evaluar no únicamente al alumnado, sino a todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y buscando en dicha evaluación un carácter formativo, es decir, buscando una mejora en la calidad del aprendizaje.

Todas estas mejoras que han ido implantándose a lo largo de los años, en muchas ocasiones, no han sido realmente llevadas a la práctica, ya que actualmente se sigue empleando el sistema tradicional de evaluación basado en exámenes, en recibir una calificación final que dictamine el grado de adquisición de unos conocimientos, a sabiendas de que esa calificación final no implica que el alumnado haya alcanzado el nivel de aprendizaje esperado.

2.3.1. *Evaluación formativa*

La principal finalidad de la evaluación es, o debería ser, “ayudar al alumno en su tarea de estudiar y aprender” (Morales, 2010, p. 10), lo que implica directamente adoptar un enfoque formativo en la evaluación, pero, si se sabe que la evaluación sumativa, o basada en obtener una calificación final, implica en la mayoría de las ocasiones un menor aprendizaje significativo en el alumnado, ¿por qué sigue siendo el método por excelencia para evaluar dichos aprendizajes?

Pérez-Pueyo et. al (2017, p. 48), responden esta cuestión alegando que es parte de nuestra cultura, y que por ello “afecta a nuestras creencias personales, nuestras convicciones, nuestras costumbres”, por lo que cambiar a una evaluación más formativa, centrada e implicada en conocer y valorar el aprendizaje real del alumnado, conlleva un gran reto, y consiste en un proceso lento y complejo.

La evaluación formativa, como ha sido definida brevemente en el apartado de cuestiones previas, se encuentra directamente relacionada con la evaluación continua, ya que se da a lo largo de todo el proceso educativo para informar y mejorar el aprendizaje. Esta definición se encuentra respaldada por otros autores, entre ellos Morales (2010) y Navaridas-Nalda, González-Marcos y Alba-Elías (2020), que indican que la evaluación formativa consiste en generar

información sobre el aprendizaje del alumnado con la finalidad de ayudarlo en el proceso de aprendizaje, corrigiendo errores y mejorando su rendimiento futuro.

Otros autores como Pastore y Pentassuglia (2014, p. 14), realizan una definición más completa y exhaustiva sobre lo que conlleva la evaluación formativa, entendiéndola como:

El conjunto de actividades realizadas por profesores y estudiantes para recopilar información útil para la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En lugar de centrarse en la indicación de lo que se ha aprendido, la evaluación formativa ayudará a dibujar la etapa de aprendizaje, para identificar y proporcionar información para llenar el vacío entre el estado actual del alumno y los objetivos a alcanzar, y anticipar pasos futuros.

Es decir, no tiene como finalidad establecer una calificación que indique supuestamente el nivel o grado de aprendizaje del alumnado o de conocimientos adquiridos, sino que más bien su último propósito es lograr un aprendizaje real, para lo cual es necesario la implicación de todas las partes que forman el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El cambio hacia una evaluación formativa es completamente necesario, ya que como afirma Brown (2006), hoy en día, el aprendizaje de los estudiantes no depende de los conocimientos que los profesores les imparten o exponen, debido a que actualmente, en la sociedad del conocimiento, los alumnos poseen una gran variedad de fuentes y medios de información, y por ello, los profesores deben cambiar su rol, adaptándose a las nuevas necesidades, lo que conlleva apoyarse en la enseñanza y el aprendizaje a través de una evaluación formativa.

Este reto o cambio debe ser afrontado, en primera instancia, por el profesorado, dejando de lado el enfoque tradicional de evaluación-calificación, ya que como afirman Navaridas-Nalda, González-Marcos y Alba-Elías (2020) la actividad docente debe tener como principal finalidad la mejora de la calidad educativa de sus alumnos, la cual se consigue proporcionando la información adecuada sobre dicha actividad educativa.

Como se ha mencionado anteriormente, no es un cambio sencillo y se necesita tiempo para lograrlo. Pero esta no es la única dificultad que presenta, sino que además, se deben tener en cuenta una serie de aspectos, como por ejemplo, algunos de los indicados por la Organisation for Economic Cooperation

and Development (OECD) (2005, citado en Martínez, 2013): problemas logísticos de grupos numerosos en el aula, la dificultad de cambiar sus prácticas debido a que implica el cambio de demasiadas cosas, entre ellas, la interacción con el alumnado y la concepción que se tiene sobre él, la planificación de las sesiones, el necesario conocimiento individualizado del alumnado que esta implica, etc.

Pero que se produzca este cambio no es solo cuestión del cuerpo docente o de las características del aula, sino que también debe ser aceptado y puesto en práctica por el alumnado, que debe implicarse activa y real en su proceso de aprendizaje, como afirman Boud y Molloy (2013) y Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips, Ryan, Boud y Molloy (2019), entre varios autores. Una de las dificultades más destacable a la hora de adoptar una evaluación formativa en este grupo es la “resistencia para hacer algo con lo que no van a ganar ningún punto, que no vale para nota” (Morales, 2010, p. 28), ya que el sistema actual de evaluación, al menos de forma práctica, se encuentra muy vinculado a la evaluación sumativa final.

Una gran variedad de estudios, tanto actuales, como de años anteriores, destacan los beneficios que conlleva aplicar un sistema de evaluación formativo. Entre todos ellos, el realizado por Morales (2014, p. 14) destaca que, una de las consecuencias que tiene esta evaluación es que “da la oportunidad de ir poniendo en práctica las habilidades que van adquiriendo, en una situación sin riesgos (o con riesgo menor), e ir consolidando lo aprendido”. Provocando así un aprendizaje significativo, ya que pueden aplicar lo aprendido en situaciones que se le presentarán en la vida cotidiana, además de lograr una mayor motivación e implicación por parte del alumnado.

Previamente se ha hablado de la importancia del manejo de la información en este tipo de evaluación, que “debe usarse de una manera que sea funcional para el aprendizaje” (Pastore y Pentassuglia, 2014, p. 14). Esta información se denomina *feedback* o retroalimentación.

2.3.2. *El feedback*

El feedback es entendido como “información proporcionada por un agente (por ejemplo, maestro, compañero, libro, padre, uno mismo, experiencia) con respecto a aspectos del desempeño o comprensión de alguien. (...) considerándose, por lo tanto, una “consecuencia” de una actuación” (Hattie y

Timperley, 2007, p. 81). Se entiende, por lo tanto, que el feedback consiste en comentar una serie de cuestiones sobre un trabajo realizado, y por ello, como afirma Hounsell (2003, p. 67) juega un papel decisivo en el aprendizaje y desarrollo, ya que “aprendemos más rápido y de manera mucho más efectiva cuando tenemos una idea clara de si lo estamos haciendo bien y qué podríamos hacer para mejorar”.

Autores como Shute (2010), William (2011), Henderson, Ryan y Philips (2019) y Navaridas-Nalda, González-Marcos y Alba-Elías (2020) afirman que el *feedback* no consiste únicamente en devolver información sobre una tarea realizada, sino que con ello debe buscar generar un impacto en el aprendizaje tanto a nivel actual como en una perspectiva de futuro. Es decir, esta información debe tener un valor para el alumnado, para poder así generar un cambio en su pensamiento o comportamiento, que es lo que generará una mejora de la calidad educativa.

Esta información que se transmite a través del *feedback* tiene como principal finalidad dar a conocer al alumnado los aspectos en los puede y/o debe mejorar, con el fin de que pueda aprender más rápido y de una forma más significativa. Esta información proporcionada debe hacer reflexionar al alumnado para que así sea consciente de sus errores o posibles mejoras y que aprenda de ello.

De acuerdo con Nicol y Macfarlane-Dick (2008, p. 3), este proceso de *feedback* tiene amplios beneficios. Destacamos entre ellos:

- Facilita el desarrollo de la autoevaluación (reflexión) en el aprendizaje.
- Fomenta el dialogo entre profesores y compañeros de aprendizaje.
- Ayuda a aclarar qué es un buen desempeño (objetivos, criterios, estándares esperados).
- Proporciona oportunidades para cerrar la brecha entre rendimiento actual y deseado.
- Proporciona información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje.
- Alienta creencias motivacionales positivas y autoestima.
- Proporciona información a los maestros que puede ser utilizada para dar forma a su modo de enseñanza.

Numerosos autores han realizado investigaciones acerca de una serie de cuestiones fundamentales a tener en cuenta para lograr así un *feedback* efectivo y el desempeño de su principal objetivo: mejorar el aprendizaje del alumnado y la calidad del mismo (Black y William, 1998; Knight y Yorke, 2003; Carless, 2006; Huxham, 2007; Sutton y Gill, 2010; Shute, 2010; Navaridas-Nalda, González-Marcos y Alba-Elías, 2020). Entre todos ellos, los más destacables son: que el profesor sea consciente de que es un proceso emocional, que tenga en cuenta el lenguaje que emplea en sus comentarios, la relevancia de que exista una relación de respeto entre el profesor y sus estudiantes y un clima positivo, el grado de especificidad de la información que se da, y su temporalización.

El primer aspecto fundamental a tener en cuenta a la hora de concebir el *feedback* es, como indican Carless (2006) y Huxham (2007), que se trata de un proceso emocional, puesto que los comentarios que se realicen acerca del trabajo o tarea realizada por el alumno afectan directamente a su motivación, implicación en el estudio e incluso su autoestima. Asimismo, esto es corroborado por el estudio realizado por Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips, Ryan, Boud y Molloy (2019), que concluyó que los factores afectivos es uno de los elementos primordiales para la eficacia del *feedback*.

Directamente relacionado con este aspecto se encuentra el lenguaje que se emplea a la hora de realizar el *feedback*. Este lenguaje debe ser correcto y adecuado al nivel educativo y cognitivo en el que se encuentra el alumno, teniendo también en cuenta que no debe ser demasiado técnico o complejo, ya que esto conllevaría a que la información que se pretende proporcionar no llegue correctamente al alumno, que este no sea capaz de interpretarlo o entenderlo correctamente, como indican Sutton y Gil (2010).

Asimismo, Carless (2006) entiende que el empleo de este tipo de lenguaje complejo o de un grado de dificultad alto para la comprensión del alumno es, en muchas ocasiones, debido al interés que tienen algunos profesores por mostrar superioridad frente a sus alumnos, que se traduce en una muestra de poder, afectando directamente a la autoestima del alumno, como ocurría con el primer aspecto mencionado.

La relación existente entre el profesorado y el alumnado, por lo tanto, es otro aspecto que afecta significativamente a la efectividad del *feedback*. Los autores Sutton y Gill (2010) ponen en manifiesto que cuanto mayor es el interés del

profesor sobre sus estudiantes, mayor es el efecto positivo del *feedback*. Que esta relación sea positiva, y lo más horizontal posible, implica una mayor aceptación e implicación del alumnado sobre los comentarios realizados sobre posibles mejoras en su trabajo, lo que conlleva una mayor motivación y una mejora real en el aprendizaje, además de evitar los efectos negativos sobre su autoestima.

Que exista una relación positiva y de preocupación sobre el aprendizaje del alumnado, como afirman Black y William (1998) es necesaria para que la acción del *feedback* se dé correctamente y tenga el éxito esperado, ya que implica el conocimiento de las características e individualidades del alumnado por parte de su profesor, así como las dificultades que se presentan en el aprendizaje cada uno de ellos, pudiendo adaptar la enseñanza para lograr una mejora de la calidad educativa.

Otro factor influyente en el impacto del *feedback* es la especificidad de los comentarios. Una investigación realizada por Knight y Yorke (2003, p. 33) puso de manifiesto que los alumnos consideraban mucho más efectivos los comentarios más generalizados que aquellos más específicos, ya que “son los comentarios generalizados los que tienen mayor poder para estimular el aprendizaje”. Esta idea es también sostenida por Carless (2006), que afirma que, en muchas ocasiones, los comentarios realizados por un profesor se basan en algo específico, y por ello no pueden ser aplicables a otros ámbitos o asignaturas, limitando mucho su utilidad y eficacia.

Sin embargo, el estudio realizado por Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips, Ryan, Boud y Molloy (2019) afirma que la eficacia del *feedback*, desde la perspectiva del alumnado, no depende principalmente de la generalización de los comentarios, sino de la utilidad de los mismos, es decir, de que el profesorado les comunique en qué aspectos pueden mejorar.

En relación, Shute (2010) afirma que el *feedback* puede tener principalmente dos funciones: directiva, cuya finalidad es informar al alumnado sobre aquello que necesita ser revisado de una forma específica; y facilitadora, cuya finalidad es proporcionar comentarios de una forma más general para guiar y orientar al alumnado en su propia revisión de la tarea. Estas dos funciones no son excluyentes, sino que se debe saber cuándo y con quién funciona mejor una técnica u otra, ya que, como se ha mencionado en otros apartados, a la hora de

realizar una evaluación justa y efectiva es necesario atender, en el máximo grado posible, a la individualidad del alumnado.

La temporalización de los comentarios es otro aspecto que se debe también destacar. Así lo afirman varios estudios como, por ejemplo, los realizados por Huxham (2007) y Shute (2010). Ambos resaltan el efecto positivo que tienen aquellos comentarios realizados poco tiempo después de la entrega de la tarea, ya que es así como ofrecerán realmente una visión “explícita de resultados y causas” (Shute, 2010, p. 166), además de aumentar la capacidad de decisión y la motivación por seguir practicando en la tarea.

Si se tienen en cuenta estos aspectos es cuando realmente se conseguirá que el *feedback* sea efectivo y que realmente suponga un cambio hacia una mejora en la calidad educativa.

Autores como por ejemplo Hattie y Timperley (2007) realizaron un estudio con el fin de demostrar la efectividad del *feedback*, en el cual sintetizaron y analizaron un total de 12 metaanálisis, los cuales contenían 196 estudios, igualmente dirigidos a investigar sobre la eficacia del *feedback*. Estas investigaciones concluyeron que el *feedback* se encontraba entre una de las cinco mayores influencias sobre el aprendizaje del alumnado, es decir, su importancia quedó comprobada.

Esto es, a su vez, corroborado por el estudio realizado por Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips, Ryan, Boud y Molloy (2019), cuya finalidad era comprobar la percepción del alumnado sobre la eficacia del *feedback*. Este estudio concluyó que para el 90% de los alumnos, la principal finalidad del *feedback* consistía en conseguir una mejora educativa.

Asimismo, un estudio realizado por Huxham (2007), con un total de 183 participantes de edades entre 17 y 45, reveló la importancia que tiene el *feedback* en los estudiantes, incluso cuando este consiste únicamente en “un modelo de respuesta estándar”, ya que, para los alumnos, esos comentarios breves y concisos sobre su trabajo, suponían una forma de saber cómo mejorar sus tareas, e incluso, en muchas ocasiones, cómo llevarlas a cabo. Pero también manifestó que el *feedback* más personalizado es el que realmente provoca una mejora de la calidad educativa, ya que permite a los alumnos mejorar y reflexionar sobre su trabajo.

Por lo tanto, se puede concebir el feedback efectivo como aquel que implica cognitivamente al alumnado, y le incita a reflexionar sobre su tarea y su aprendizaje en general, así como qué y cómo mejorarlo.

3. MATERIAL Y MÉTODO

3.1. Procedimiento de estudio

El diseño metodológico adoptado en el procedimiento de estudio para lograr responder a los objetivos planteados ha sido un método de revisión, que, como indica Day (2005, p. 13), “tiene por objeto resumir, analizar, evaluar o sintetizar información ya publicada”. Esta revisión adopta una metodología cualitativa, definida por Krause (1995, p.21) como aquella que “prescinde del registro de cantidades, frecuencias de aparición o de cualquier otro dato reductible a números, realizándose la descripción de cualidades por medio de conceptos y de relaciones entre conceptos”.

Dentro de este método, podemos identificar la técnica de análisis de contenido, entendida por Ruiz (2007) como la interpretación del contenido de unos documentos, en la que se recoge la información que aparece en dichos escritos, para posteriormente analizarla y elaborar o corroborar una teoría. Un rasgo que caracteriza a esta técnica es que combina la recogida de datos del texto, así como un posterior estudio y conclusión de ellos (Andréu, 2002), teniendo, por lo tanto, un carácter descriptivo, ya que esta información recabada e interpretada tiene como finalidad contribuir a generar una visión actual sobre un tema o concepto que se encuentra en evolución constante, como lo es el tema tratado, la evaluación educativa (Day, 2005, citado en Merino-Trujillo, 2011).

Este procedimiento de estudio ha tenido lugar en dos fases estrechamente relacionadas: en la primera de ellas, tras recabar información relevante, con relación al problema objeto de estudio, se ha ido organizando y elaborando los resultados obtenidos, tal y como afirma Trujillo (2011), de acuerdo a lo plasmado en el trabajo. Posteriormente, toda esa información plasmada se ha triangulado, categorizado y discutido, para poder así obtener conclusiones significativas acerca de la cuestión abordada.

3.2. Fuentes documentales: estrategias de búsqueda

Siguiendo a Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer (2008) se puede llegar a distinguir 3 tipos de fuentes documentales para la elaboración de este trabajo: La primera

de ellas es de carácter primario, es decir, aquellas fuentes que transmiten la información original de una forma directa, como serían artículos y libros; fuentes bibliográficas de carácter secundario, las cuales derivan de las primarias, conteniendo su descripción o extracción, como serían bases de datos consultadas y resúmenes; y por último, las fuentes documentales de carácter terciario, entendiendo estas como aquellas donde se puede encontrar información y datos sobre las primarias y secundarias, como son las instituciones.

Otro aspecto que mencionar es la toma de decisiones a la hora de realizar la búsqueda de información relevante sobre la que se ha ido construyendo y elaborando este estudio. Esta se ha realizado en base a descriptores y palabras clave que me han ido sugiriendo las ideas previas que poseía sobre el tema tratado, así como a las que se han ido haciendo alusión en la diferente bibliografía consultada. Esto, también se aplicó a autores mencionados en varias ocasiones a lo largo del trabajo, debido a su relevancia y aparición en diversos artículos consultados.

Dicha estrategia de búsqueda se realizó principalmente con los términos “evaluación”, “evaluación formativa” y “feedback”, en diversas bases de datos, como son SciELO, Google Académico y Dialnet.

En este trabajo se consultaron un total de 54 artículos y libros.

3.3. Criterios de selección

Los criterios empleados para la selección del material consultado y utilizado para la elaboración de este trabajo han sido la validez de los instrumentos empleados en las investigaciones consultadas, y la fiabilidad de los resultados que aportan, para lo cual se han consultado diferentes bases de datos que garantizan la validez y fiabilidad de los estudios e investigaciones.

En un primer momento, la primera fase de selección se basaba en comprobar si el título, el resumen y los resultados eran adecuados y relevantes para la recopilación de información y elaboración del trabajo. Posteriormente, realizaba una lectura crítica, siguiendo las propuestas las propuestas realizadas por el programa CASP (Critical Appraisal Skills Programme), con el fin de distinguir entre artículos poco fiables y válidos y artículos científicos de calidad. Este

método se basa en realizar preguntas sobre los objetivos planteados en la investigación o estudio y su concordancia con los resultados, así como su aplicabilidad a mi propuesta de trabajo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para dar respuesta a los objetivos planteados en este Trabajo Fin de Máster, se detallarán a continuación todos los elementos que han facilitado la culminación de los mismos. Esta información se redactará de una manera recabada, estudiada y ordenada.

En cuanto al primer objetivo, identificar el concepto de evaluación, podemos observar cómo diversos autores, aunque varios de ellos de distintas épocas, hacen referencia a aspectos y características comunes que debe tener la evaluación, buscando siempre con ello que sea justa y que compruebe de una forma real y fiable el aprendizaje del alumnado.

Tabla 2

Ideas compartidas por los autores mencionados

	Tyler (1950)	Cronbach (1963)	Escudero (2003)	Castillo y Cabrerizo (2010)	Cruz y Quiñones (2012)	Santín y Sicilia (2015)
Importancia de unos objetivos adecuados	x	x		x		
Tener en cuenta la individualidad del alumnado	x	x				
No solo evaluar al alumno	x	x	x	x	x	x
Implica toma de decisiones		x		x		x
Se debe tener en cuenta el trabajo en el aula		x	x		x	x

El primer aspecto que cabe mencionar es que no solamente debe de ser evaluada la actividad del alumnado, sino que se deben tener en cuenta todos los aspectos que le rodean, tanto educativos como sociales. Escudero (2003), afirma que el núcleo de la evaluación, lo constituye el alumno, pero no solo se

debe evaluar a él. Esta característica es resaltada por todos los autores mencionados, pese a la diferencia temporal existente entre alguno de ellos.

Además de tener en cuenta que la evaluación debe basarse en tener en cuenta a todos los integrantes del sistema educativo y su entorno, autores como Cronbach (1963), Escudero (2003), Cruz y Quiñones (2012) y Santín y Sicilia (2015) coinciden en la importancia de que se tenga en cuenta todo el proceso educativo de trabajo en el aula y no solamente unos resultados finales. Esta idea no fue concebida por Tyler (1950), que definía la evaluación como la consecución de unos objetivos, pero como se ha podido observar en el resto de autores más actuales, esta concepción ha ido cambiando a lo largo de los años, quitándole importancia a este aspecto.

El siguiente punto a destacar es que la evaluación debe ser seguida de una toma de decisiones sobre aquellos aspectos evaluados, con el fin de promover un cambio que suponga una mejora, destacado sobre todo por Cronbach (1963) y Castillo y Cabrerizo (2010), indicando que para que exista una mejora debe haber un asesoramiento y reorientación de las cuestiones que lo necesiten.

Asimismo, directamente relacionada con esta idea se encuentra la defendida por Cruz y Quiñones (2012) y Tyler (1950), acerca de la relevancia de la adecuación de los objetivos a las características del alumnado, comprobándola a través de realizar continuas revisiones de los planes y actividades que se estén llevando en el plan educativo. Esto, además, implica tener en cuenta la individualidad del alumnado, puesto que no todos tienen las mismas cualidades o necesidades, y se debe adaptar, en la medida de lo posible, el plan educativo y la evaluación a cada uno de ellos, como afirman Tyler (1950) y Cronbach (1963).

En conclusión, la evaluación es el proceso que permite conocer la consecución de unos objetivos de aprendizaje, teniendo también en cuenta el proceso para lograrlos, y la particularidad e individualidad del alumno, generando así información para el aprendizaje y funcionamiento del sistema educativo. Esta información permite tomar decisiones, valorar y mejorar la calidad del proceso de enseñanza.

Todas estas características, ideas y concepciones fueron perdiendo y/o cobrando importancia dependiendo de la etapa y situación en la que se encontraban los autores que las promovieron. Este análisis de la evaluación

educativa responde al segundo objetivo propuesto: Conocer la evolución en torno al sentido y valor pedagógico de la evaluación.

Tabla 3

Principales resultados sobre la evolución evaluativa

	Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa	Cuarta etapa
Concepción de la evaluación	Como medición	Como consecución de objetivos	Como juicio de valor	Como proceso constructivista
Función del evaluador	Medidor	Descriptor	Juez	Investigador
Característica principal	Primera aproximación a la evaluación	Nace la evaluación educativa	Diferenciación entre evaluación formativa y sumativa	Consideración del contexto
Autor destacado	Rice	Tyler	Cronbach y Scriven	Vélez

La primera, denominada como “época pretyleriana”, o Primera generación, está comprendida entre el 2000 a.C. y el año 1930. Esta etapa se caracteriza principalmente por la finalidad diferenciadora que tenía la evaluación, desarrollada a partir de pruebas o tests, destacando sobre todo en esta actividad a Joseph Rice. Se produce, entonces, una primera aproximación a la investigación y evaluación educativa, como afirman Hernández y Guzmán (1991), pero siempre ligada a la medición.

Más adelante, se superó esta idea de medición como evaluación, gracias a las portaciones de Tyler, que centraba la atención en la consecución de unos objetivos, como menciona Escudero, 2003; añadiendo, además, de la importancia de informar sobre la mejora del alumnado en base a la eficacia del programa educativo. Es en esta etapa, denominada “periodo tyleriano” o “segunda generación” donde nace realmente lo que se conoce como evaluación educativa, en la cual el evaluador adquiriría una nueva función además de la de medidor: la descriptiva (Muñoz, 2007).

La tercera etapa, “época del realismo” o “tercera generación” comienza en los años 60 y surge como consecuencia del descontento de la sociedad con su sistema educativo, demandando la evaluación de todos los factores y agentes que intervienen en el proceso educativo. Como consecuencia, Cronbach (1963) y Scriven (1967) coincidieron en que el objetivo de una evaluación es emitir un juicio de valor, que derive en una toma de decisiones, añadiendo así otra función

al evaluador: la de juez. Un hito destacable en esta etapa es el nacimiento de la diferenciación de dos funciones de la evaluación, gracias a Scriven (1967): la formativa y la sumativa, que se fueron definiendo y perfeccionando con el paso del tiempo.

La cuarta y última etapa, comenzó en la década de los 70, y hasta la actualidad. Se denominó como “etapa de profesionalización” o “cuarta generación”, la sensible y constructiva. Ésta se define por la aparición de nuevos modelos y metodologías de evaluación, basadas en la concepción de la enseñanza-aprendizaje como un modelo constructivista. Vélez, 2007 lo concibe como el modelo que considera las preocupaciones, cuestiones y valores de la sociedad, determinando unos propósitos a través del diálogo con todos los implicados en el programa educativo. Es decir, atiende a todos los participantes del proceso evaluativo, tanto la interacción entre ellos, como los contextos sociales, y por ello, el evaluador se convierte en un investigador de procesos que comprende el acto de aprender, deshaciéndose así de su característica de juez.

En conclusión, la aplicación de la evaluación ha ido evolucionando hasta alcanzar una evaluación justa, atendida por la interpretación del evaluador y teniendo en cuenta el trabajo previo, el contexto y la individualidad de los agentes implicados en el proceso, es decir, la transformación de una evaluación sumativa a una formativa.

En lo que concierne el tercer objetivo: analizar líneas de investigación relevantes en el campo de evaluación formativa que exploren el efecto o impacto del *feedback* en el aprendizaje de los estudiantes, encontramos varias ideas expuestas en el último apartado del trabajo, que trata específicamente sobre la evaluación formativa y el *feedback*.

Anteriormente, hemos comprobado cómo con el paso del tiempo va adquiriendo importancia no solo la evaluación final, de la consecución de unos objetivos, sino el proceso que ha llevado a ello, además de tener en cuenta a todos los participantes en el sistema educativo (Escudero, 2003; Vélez, 2007), suponiendo esto un avance de la evaluación sumativa hacia la formativa.

Esta evaluación formativa consiste en aportar información relevante al alumnado acerca de su proceso de aprendizaje con la finalidad de ayudarle en esa tarea, buscando lograr un aprendizaje real y dignificativo (Morales, 2010;

Pastore y Pentassuglia, 2014 y Navaridas-Nalda, González-Marcos y Alba-Elías, 2020).

Para que esta evaluación cumpla con su finalidad y propósito es de vital importancia que los principales agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial, profesorado y alumnado estén realmente implicados (Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips, Ryan, Boud y Molloy, 2019 y Navaridas-Nalda, González-Marcos y Alba-Elías, 2020).

La información aportada para lograr una mejora de la calidad educativa, finalidad de la evaluación formativa, se denomina *feedback*, que puede ser definido como la información facilitada con relación al desempeño y comprensión de otro agente, es decir, el resultado de una actuación (Hattie y Timperley, 2007). Esta valoración, como afirma Hounsell (2003) es decisiva en el aprendizaje y debe contener una idea clara acerca de esa acción, es decir, si es correcta o no, y cómo se podría mejorar.

Numerosos estudios, como los realizados por Hattie y Timperley (2007), Nicol y Macfarlane-Dick (2008) y Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips, Ryan, Boud y Molloy (2019), concluyeron que la utilización del feedback genera un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado, así como en la motivación hacia esta.

Este tercer objetivo, está estrechamente relacionado con el cuarto, identificar las principales características o factores que explican de una forma significativa la eficacia del feedback en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, como se podrá comprobar a continuación.

Tabla 4

Características del feedback en base a los estudios consultados

	Factor emocional	Lenguaje empleado	Relación profesor-alumno	Especificidad de los comentarios	Temporalización	Buscar impacto
Back y William (1998)			x			
Knight y Yorke (2003)				x		
Carless (2006)	x	x		x		
Hattie y Timperley (2007)						
Huxham (2007)	x				x	

Nicol y Macfarlane-Dick (2008)	x			x		x
Shute (2010)					x	x
Sutton y Gil (2010)		x		x		
Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips, Ryan, Boud y Molloy (2019)	x			x		x
Navaridas-Nalda, González-Marcos y Alba-Elías (2020)						x

La característica fundamental que debe tener el *feedback* para ser realmente efectivo es que tenga como finalidad la búsqueda de un impacto en el alumnado, tanto actual como futuro, que consiga generar un cambio; lo que conllevará una mejora de la calidad educativa (Shute, 2010; William, 2011; Henderson, Ryan y Philips, 2019; y Navaridas-Nalda, González-Marcos y Alba-Elías, 2020).

El impacto que puede tener un proceso de *feedback* efectivo es un desarrollo tanto de la autoevaluación, como de la reflexión del alumnado, un fomento del diálogo en su conjunto, la aclaración de un desempeño correcto, oportunidades de mejora del rendimiento, información de calidad que alienten motivación, positivismo y mayor autoestima en los alumnos, así como información a los maestros sobre cómo ajustar su modo de enseñanza (Nicol y Macfarlane-Dick, 2008).

Se deben tener en cuenta varios aspectos a la hora de generar un buen *feedback*, destacando entre ellos la estrecha relación existente entre los comentarios realizados y el factor emocional y motivacional del alumnado (Carless, 2006; Huxham, 2007; Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips, Ryan, Boud y Molloy, 2019); el lenguaje que se emplee a la hora de realizar los comentarios, buscando que este sea ajustado al nivel cognitivo del alumnado (Carless, 2006; Sutton y Gil, 2010); la relación profesor-alumno existente, siendo más beneficiosa para ambos (profesores y alumnos) la más horizontal, positiva y de preocupación (Back y William, 1998; Sutton y Gil, 2010); la especificidad de los comentarios, buscando generar un impacto tanto a la hora de poder generalizarlos a otros campos (Knight y Yorke, 2003; Carless, 2006) o a la hora

de ser claros y concisos sobre qué aspectos mejorar (Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips, Ryan, Boud y Molloy, 2019); el momento en el que se digan dichos comentarios, buscando que sea lo más pronto posible (Huxham, 2007; Shute, 2010).

5. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones generales

Una vez realizado el análisis y la discusión de los resultados, pasamos a exponer las conclusiones generales de este trabajo. Para ello seguiremos como estructura los objetivos planteados en el mismo.

Con respecto al primer objetivo: identificar las aproximaciones teóricas más relevantes elaboradas sobre el concepto de evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, podemos llegar a concluir que el concepto de evaluación es mucho más amplio del que en muchas ocasiones se concibe, basado en el cumplimiento de unos objetivos, ya que, aunque es un requisito indispensable, se deben tener en cuenta otros muchos aspectos. Como concluyen diversos autores, se debe contemplar todo el proceso y la implicación llevada a cabo para cumplir dichos objetivos planteados. Cabe destacar también que no existe un único método o tipo de evaluación válido siempre, sino que debe ajustarse a la individualidad de los alumnos, a sus características y necesidades, tanto personales como de su contexto

En cuanto al segundo objetivo: conocer la evolución en torno al sentido y valor pedagógico de la evaluación, se ha visto una transformación con una tendencia clara hacia la evaluación formativa, tanto en las ideas que exponen los autores mencionados como en la ley española de educación. Este cambio se debe a que la sociedad ha ido evolucionando, y con ella la educación y la forma de concebir el aprendizaje de calidad, repercutiendo directamente en la concepción de evaluación, culminando en la necesidad de implantar una evaluación formativa.

Con respecto al tercer objetivo: analizar líneas de investigación relevantes en el campo de evaluación formativa que exploren el efecto o impacto del *feedback* en el aprendizaje de los estudiantes, se puede comprobar que las investigaciones mencionadas afirman el impacto positivo que genera la evaluación formativa, y con ello, el *feedback*, en el alumnado. Es aplicando esta evaluación como realmente se comprueba si existe un aprendizaje real, conformando de esta manera la estrategia docente para lograr el fin de la

educación: generar un aprendizaje significativo y el pleno desarrollo del alumnado.

En lo que concierne al cuarto objetivo: identificar las principales características o factores que explican de una forma significativa la eficacia del *feedback* en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, podemos concluir que, a la hora de evaluar al alumnado, para que el *feedback* empleado sea efectivo, es necesario tener en cuenta que se implanta en procesos emocionales, y que tanto el lenguaje, como la relación profesor-alumno, es importante para conseguir la finalidad que estamos buscando; que el alumno evolucione, comprenda y mejore sus puntos débiles. Como se ha podido comprobar, el *feedback* también se puede plantear para mejorar las actitudes de los alumnos, y no solo para su evolución en el aprendizaje. En cuanto a este, es necesario que el alumnado sienta una relación positiva con el profesorado y no de superioridad, sienta un alto grado de preocupación y no de indiferencia, es decir, que el alumno se sienta valioso y comprendido para que el *feedback* sea eficiente y absoluto.

5.2. Reflexiones finales y líneas de investigación futuras

En suma, y de acuerdo con las conclusiones generales del trabajo, cabe finalizar el mismo resaltando la importancia que tiene la evaluación, y en concreto, la evaluación formativa, para la mejora de la actividad docente y del alumnado y, con ello, de la calidad educativa.

En mi opinión, no es lo mismo estudiar que aprender. En la mayoría de las ocasiones, a nivel educativo, los alumnos se han acostumbrado a memorizar y retener a corto plazo el temario en vez de entenderlo y aplicarlo. Esta cuestión es la que ha determinado mi elección en este Trabajo Fin de Máster, porque la atención y la aplicación del profesorado con el alumnado, puede ayudar a estos últimos a entender que la calificación solo es una etapa del proceso, y que, si sacan mala nota, será porque tienen que mejorar algo, pero que una nota no determina los conocimientos que el alumno tiene, sino la capacidad de retención a corto plazo de los mismos. Por eso, creo que el *feedback* es una cuestión fundamental a la hora de desarrollar el esfuerzo, la comprensión, la motivación, las actitudes y las aptitudes de los alumnos.

En la sociedad actual, los roles han cambiado, el profesor ya no es estrictamente necesario para adquirir nuevos conocimientos, sino que su función debe ser la de enseñar a sus alumnos a comprenderlos y procesarlos. Actualmente existen muchos medios con cantidad de información, que antes era necesario que los profesores transmitieran a los alumnos, pero los alumnos deben aprender a cómo tratarla y aplicarla.

Por todo ello, el sistema de evaluación debe cambiar y evolucionar hacia una evaluación formativa, en la que se tienen en cuenta todos los aspectos y participantes que tienen lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no solamente unos resultados finales, así como valorar el esfuerzo del alumno por aprender y generarle una motivación a seguir haciéndolo, realizando un *feedback* positivo, que generará buenos resultados tanto a nivel emocional como educativo y tanto en el alumnado como en el profesorado.

De acuerdo con todo lo expuesto previamente se abren unas líneas de investigación futuras, sobre todo en cuanto a la puesta en práctica del *feedback* y evaluación formativa en el aula, ya que es en esas situaciones donde realmente se pueden comprobar los efectos que tiene sobre las actitudes y el aprendizaje del alumnado, así como las dificultades que se pueden encontrar por parte de estos y de sus profesores.

Finalmente, cabe destacar que a para la elaboración de este trabajo he encontrado una serie de limitaciones, entre las cuales la más destacable es la generada por el Covid-19, ya que me ha impedido la asistencia a tutorías de forma presencial, que a su vez supone menos trato con el tutor, dificultando significativamente la elaboración del proyecto. Asimismo, este trabajo de investigación me ha supuesto, a nivel personal, un reto al que no me había enfrentado anteriormente, debido tanto a la gran cantidad de información existente acerca del tema tratado, como la reflexión que me ha producido el mismo.

REFERENCIAS

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de la Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Boud, D., y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. .DOI: 10.1080/02602938.2012.691462
- Brown, S. (2006). Assessment is the most important thing we do for HE students. *The Open University*. <http://stadium.open.ac.uk/perspectives/assessment>
- Casanova, M. A. (2015). El modelo de evaluación en una ley de consenso. *Avances en supervisión educativa*, 23, 13-115.
- Carless, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. 10.1080/03075070600572132
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson educación, S. A.
- CASPe (2020). Programa de Habilidades en Lectura Crítica Español. Consultado el 01/06/2020. <http://www.redcaspe.org/herramientas/instrumentos>
- Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima*, 16, 96-104.
- Cronbach, L. J. (1963). Curse improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Dawson, Ph., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. y Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25- 36. DOI: 10.1080/02602938.2018.1467877
- De La Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17-36. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9157/1/16%20Estudios%20Ea.pdf>

- Delgado, A. M., y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1).
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. https://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo, A., y Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1).
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage publications.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Henderson, M., Ryan, T. y Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 44(8), 1237-1252. DOI: 10.1080/02602938.2019.1599815
- Hernández, G., y Guzmán, C. (1991). Evaluación curricular. Módulo Bases Psicopedagógicas, Maestría en Tecnología Educativa, Unidad 5, Diseño Curricular I, Tema IV. ILCE-OEA, pp. 59-88.
- Hounsell, D. (2003) Student feedback, learning and development, in: M. Slowey & D. Watson (Eds) *Higher education and the lifecourse* (Maidenhead, Open University Press).
- Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: Are model answers the answer? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(6), 601-611. DOI: 10.1080/02602930601116946
- Knight, P. & Yorke, M. (2003) *Assessment, learning and employability* (Maidenhead, Open University Press).
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, (7),19-39.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, 154, de 27 de junio de 1980. <https://www.boe.es/boe/dias/1980/06/27/pdfs/A14633-14636.pdf>
- Ley Orgánica, 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1979. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Scielo*, 35(139), 128-150. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009
- Merino-Trujillo, A. (2011). Como escribir documentos científicos (Parte 3). Artículo de revisión. *Salud en Tabasco*, 17(1-2), 36-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48721182006>
- Morales, P. (2010). La evaluación formativa. En *Ser profesor: una mirada al alumno*. Universidad Rafael Landívar, (capítulo II, pp. 33-90).
- Muñoz, G. A. (2007). Un nuevo paradigma: “la quinta generación de evaluación”. *Laurus*, 13(23), 158-198. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102309.pdf>

- Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668239/RIEE_8_1_1.pdf?sequence=1
- Navaridas-Nalda, F., González-Marcos, A., y Alba-Elías, F. (2020). Evaluación online orientada al aprendizaje universitario: Impacto del feedback en los resultados de los estudiantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 101-120.
- Nicol, D., y Macfarlane-Dick, D. (2004). *Rethinking Formative Assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice*. http://resource.isvr.soton.ac.uk/audiology/AudiologyPlacement/Training/Supervision%20Day%2010/web0015_rethinking_formative_assessment_in_he.pdf
- Pastore, S., y Pentassuglia, M. (2014). Formative assessment and teachers' practice: implications for educational research and professional development. *Education in a Changing Society*, 1, 14-18. DOI: 10.15181/atee.v1i0.658
- Pérez, R. (2012). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33.
- Pérez-Pueyo, A., López-Pastor, V. M., Hortigüela, D., Gutiérrez-García, C., Casado, O. M., Hernando, A., Lorente-Catalán, E., Alonso-Cortés, M. D., Díez-Fernández, M. A., Domínguez-Fernández, R., Gonzalez-Alonso, I., Fernández-Fernández, R., García-González, M. E., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Martínez-Mínguez, L., Heras, C., Leal, P., Herrán, I., García, S.,... Barba, J. J. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad e León, Secretariado de Publicaciones.
- Real Academia Española [RAE]. (2018). *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.3 en línea]. <https://www.rae.es/> Consultado el 15 de abril de 2020.
- Ruiz, J. I. (2007). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santín, D., y Sicilia, G. (2015). *Evaluar para mejorar: hacia el seguimiento y la evaluación sistemática de las políticas educativas*. En Santín, D., Balart,

- P., Cabrales, A., Calero, J., De La Fuente, Á., Escardíbul, J. O., Felgueroso, F., y Sicilia, G. Reflexiones sobre el sistema educativo español. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En Perspectives of Curriculum Evaluation, AERA Monograph n.1. Rand McNally and Company.
- Shute. V. (2010). Focus on Formative Feedback. Review of educational research, 78(1), 153-189.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., y Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. Jossey-Bass.
- Sutton, P., Gill, W. (2010). Engaging feedback: meaning, identity and power. *Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 3-13.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Vélez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 3, 145-170.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. DOI: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001